

## Los estudios de literatura en la educación nacional

EL PAIS celebra, en estos momentos, el Sesquicentenario de su Independencia. Se retrotrae temporalmente para revisar y destacar los aspectos más sobresalientes de su historia. Diversos especialistas enfocan el pasado y el presente. Se valora.

La educación es uno de ellos. El ambiente se encuentra agitado. En lo educacional, se une a la algarabía del diario asedio periodístico a lo que llaman el "fracaso del Bachillerato" o el "fracaso del Liceo". Nuestro deseo no es enfrentarnos al *problema* educacional del país en su totalidad. No es defender o rechazar uno u otro sistema. Es una intención menos amplia. Es examinar la forma cómo se estudia —o enseña— literatura en el Liceo y en la Universidad. Creemos que, en este aspecto, la educación secundaria y universitaria son sólo dos planos de un mismo fenómeno.

Hace algunos decenios —agosto-septiembre de 1930— se efectuó una Asamblea de Directoras y Rectores de Establecimientos de Educación Secundaria. Se debatió el problema de la enseñanza del Castellano y el relator oficial declaró: "La enseñanza del idioma patrio es una de las más débiles de nuestra educación". "Es defectuosa en la Escuela, en el Liceo, en donde quiera que el Castellano figure en un plan de estudios. Resulta doloroso enunciar una afirmación semejante, pero es necesario que alguna vez se la considere seriamente, a fin de que se aplique con decisión el remedio". "Y en distintas formas, pero con idéntico o más destemplado contenido, va repitiéndose la constante queja. Arranca de los padres, viene de los propios jóvenes egresados del

colegio secundario; procede de las Comisiones Examinadoras de la Universidad..."<sup>1</sup>.

A pesar de las enérgicas expresiones del señor César Bunster y de sus recomendaciones y sugerencias, nos parece que en no pequeño grado la situación descrita aún permanece. Su reconocimiento y la plena conciencia que la enseñanza de la literatura en el Liceo es —en muchísimos casos— desorientada y deficiente, nos lleva a exponer algunas ideas en torno a este problema. No nos referiremos a la enseñanza del Castellano, sino a una parte de él: la literatura<sup>2</sup>.

Nos parece que no es suficiente formar profesores imbuidos de un espíritu de renovación y actualidad, profesores que den un sentido de integración de la personalidad al estudio de la literatura. Se hace verdaderamente importante y necesario divulgar y formar conciencia de la situación.

Los medios para lograrlo pueden ser diversos. En el presente, se han puesto en práctica, por lo menos, dos. Uno, el Bachillerato. En los últimos años esta prueba final ha tendido a controlar las lecturas de los alumnos. Es el primer paso para un estudio acertado. En la consideración que muchos profesores, la mayoría tal vez, enseñan sus materias con la perspectiva de este examen, es verosímil esperar que con el

<sup>1</sup> César Bunster. *Metodología del Castellano*, en *La renovación pedagógica y el Liceo*. Dirección General de Educación Secundaria. Santiago, Chile, 1930.

<sup>2</sup> Comprendemos que la asignatura de Castellano tiene finalidades más amplias: desarrollo del lenguaje (oral y escrito), conocimientos gramaticales, etc. En el presente artículo sólo nos preocupa una parte de él: la literatura. No creemos en la enseñanza seccionada. El objetivo del trabajo nos obliga a tratar el tema en lo que se refiere a aquello que puede ser dado solamente por la literatura.

transcurso de los años la educación nacional, en cuanto a literatura, se transforme. Este sistema podría lograr el fin deseado. Empero, su plazo es largo y no del todo seguro. Muchos no comprenden cuál es la nueva orientación y continúan con largas biografías, con la situación social de la época, etc., y sus alumnos no han leído una página del autor en referencia. Si algunos se dan cuenta que esta prueba "controla" lecturas —en el mejor de los casos— hacen leer a sus alumnos. Otros relatan los argumentos o les hacen leer resúmenes. Se explica, así, el fracaso en el Bachillerato. Los métodos de estudio no conducen a la prueba final. Entonces, no se transforma o tiende a cambiar lo erróneo, sino que se desea eliminar lo que no hiera susceptibilidades o que muestra la evidencia del fracaso<sup>3</sup>.

El segundo, los Congresos de Profesores de Castellano. Este medio es, teóricamente, el más útil. Ofrece la oportunidad del contacto directo de las diversas tendencias metodológicas y de actualizar los conocimientos y las posturas básicas. La práctica ha mostrado que sólo un reducido número de maestros llega a estas reuniones y que el exceso de actividades en un mínimo de tiempo no permite la impregnación necesaria como para cambiar la rutina de años y años.

Estas observaciones nos han decidido a escribir algunas páginas en torno al problema.

Sin duda, en cuanto a método y finalidad él es diverso en la Universidad y en la Educación secundaria. Mas, en ambas ramas el punto de partida es el mismo —la literatura— y por lo tanto la resolución de lo planteado debe iniciarse con el examen de una concepción de la literatura y luego diversificar el método, según el fin que se pretenda en cada caso.

Iniciaremos nuestro trabajo estableciendo un concepto de literatura para aplicar posteriormente la teoría literaria a la praxis pedagógica secundaria y universitaria. Nos interesa referirnos, además, a la selección de materiales. Por último, conclusiones y sugerencias posibles de obtener sobre la base del desarrollo del tema.

\*

La literatura es, en su postura básica, la creación de un cosmos ficticio mediante el lenguaje. Con una técnica dada el autor constituye un mundo a través de la estructuración de los elementos lingüísticos. En ese mundo, incorpora, a su vez, la más vasta variedad de contenidos. Desde los puramente personales hasta las verdades filosóficas, pasando por los físicos, los históricos, los psicológicos, epistemológicos, etc.

El autor, además, pretende algo con su creación. Surgen así nuevos elementos, no estructurantes de la obra literaria, pero sí determinantes: el sentido de esa creación y el público al cual va dirigida.

Esquemáticamente, podríamos representarla del modo siguiente:

cosmos  
AUTOR —————→ lit. —————→ PÚBLICO

Pensada así, existen tres elementos importantes: el autor, la creación y el público receptor. Ahora bien, cuál de ellos es el objeto del estudio de la literatura. Lo que la constituye es la creación misma, el cosmos poético. En consecuencia, la visión del estudioso de la literatura debe estar orientada, de manera esencial, hacia el conocimiento y análisis de ese cosmos, al cual tradicional y literariamente llamamos el *texto*. ¿Significa esto prescindir de modo total del autor y del público? No. La perspectiva frente a ellos debe ser diferente. El autor no es importante en sí mismo, sino en cuanto creador de la obra. El autor en sí mismo —como hombre— es importante para la antropología, la psicología o la sociología. En la literatura, es valioso como el elemento generador. Debe, por lo tanto, ser estudiado en aquellos rasgos que contribuyen a interpretar o comprender la obra. El público es determinante. La expresión "engagé" de Jean Paul Sartre nos libera de extendernos sobre el tema. El sentido dado por el autor a su obra se determina por la colectividad receptiva y los supuestos con los cuales la construye existen también en el público lector y explicitarlos no es necesario.

No puede prescindirse de los elementos ajenos a la obra misma. Su enfoque sí exige que sean vistos en la perspectiva de lo creado, ya que de algún modo contribuyen a su comprensión.

Ahora bien, si nuestra mirada se concentra en la obra misma, es necesario preguntarse qué es ella y con qué elementos se elabora. Afirmamos, en líneas anteriores,

<sup>3</sup> Estas observaciones se refieren al Bachillerato en Castellano y no a la legitimidad del control universitario para los estudios en el Liceo. No analizo el Bachillerato. Hablo de él como un medio para cambiar una situación de hecho.

que está constituida por una estructura de lenguaje por medio de la cual se crea el cosmos. ¿Cómo se crea? ¿con qué materiales? Lo que el autor produce es una realidad literaria que, de algún modo, es semejante a la nuestra. El autor se enfrenta al ambiente y de él obtiene elementos dispersos que posteriormente adquieren forma y sentido en la obra literaria. Sin embargo, no siempre los elementos son obtenidos de la realidad —sea ambiental o psíquica—, sino que se suelen extraer de una tradición literaria, en muchos casos puramente convencional. Un ejemplo de esta modalidad es la literatura pastoril. Los poetas bucólicos no reflejaban su medio físico. Conocían una serie de convenciones literarias y de ellas nutrían a sus creaciones<sup>4</sup>.

El seleccionar los materiales, el darles forma y sentido implican una técnica, sea ella consciente o intuitiva. Esta técnica es, en muchas ocasiones, un producto de época.

Planteado en esta forma el problema corresponde preguntarse cuál es la labor del estudioso de la literatura y qué significado tiene su estudio en la formación humanista y literaria de la adolescencia o de la juventud universitaria.

Cumple al profesor pretender llegar a una comprensión cabal de aquello que es el texto literario. Su labor es, en primer término, analizar la obra en sí, a través del examen de sus contenidos: psíquicos, sociales, filosóficos, sociológicos, etc.; luego del conocimiento de los contenidos, la técnica con la cual los estructuró y dio sentido; un tercer paso, el estudio del lenguaje. No, naturalmente, análisis gramatical o sintáctico. Buscar el sentido adquirido por los elementos lingüísticos y por qué y cómo determinados efectos se logran con tal o cual elemento lingüístico. A través de las etapas señaladas se establecen las relaciones pertinentes con el autor, la sociedad y el público. Mas, estos últimos sólo en cuanto contribuyan a interpretar el texto. No son valores en sí, sino en función de la obra.

Un aspecto de las ideas expuestas es el *sentido* de la obra. No es estructurante, pe-

ro sí la determina. Su tratamiento merece un especial cuidado. Un análisis exhaustivo del tema nos alejaría de nuestro propósito inicial. Nos basta con insinuar que no siempre es provechosa la búsqueda del sentido que el autor quiso dar a su obra. Hay casos famosos en que la intención primigenia no agota y ni siquiera da el verdadero valor de la obra. El caso más típico y más citado es el *Quijote* cervantino. La intención, explicitada por el propio Cervantes, ha perdido su vigencia y, para las generaciones posteriores, la obra no se ilumina en lo más mínimo con esta perspectiva. Su valor no radica en la diatriba contra los amadises. Es preferible, en este aspecto, asumir la posición de Wellek y Warren al usar el término "perspectivismo"<sup>5</sup>.

El grado de intensidad en el estudio de cada uno de los elementos formantes dependerá del género que se analice. Es diverso según sea el carácter de la obra: lírica, narrativa o dramática.

\*

Lo expuesto hasta el momento corresponde a la teoría. Se ha resuelto el punto de partida y los inicios metodológicos en un plano de abstracción. Nuestro propósito no es resolver enigmas teóricos sino prácticos. Si lo hemos estudiado es porque —como dijimos— es imprescindible construir las bases para la realización práctica. Mas, el problema es metodológica y teleológicamente diverso en el Liceo y en la Universidad. El primer paso consiste en abordar la enseñanza de la literatura en la educación secundaria. Las referencias apuntarán de preferencia al estudio sistemático, correspondiente al segundo ciclo.

El programa de Educación Secundaria, en lo que se refiere a sus finalidades, dice: "La educación secundaria se propone, como fines fundamentales, la formación moral, intelectual, estética, vocacional y física de los jóvenes en la edad de la adolescen-

<sup>4</sup> Un ejemplo típico de este hecho literario es el magnífico soneto de Lope de Vega: *Suelta mi manso, mayoral extraño*... Los críticos están concordes en explicarlo a través de los amores de Lope y Elena Osorio. Lope no expresó su estado sentimental en forma o directa o por medio de elementos del medio real. Lo disfrazó con el convencionalismo pastoril. Elena se representa en el *manso*; Francisco Perrenot, en el *mayoral extraño*, y el propio Lope en el pastor que se lamenta.

<sup>5</sup> Al rechazar el relativismo histórico: "Hemos de poder referir una obra de arte a los valores de su época y de todos los períodos que la han seguido. Una obra de arte es tanto *eterna* (es decir, conserva una cierta identidad) como *histórica* (o sea, pasa por un proceso de desenvolvimiento susceptible de perseguirse)". "*Perspectivismo* significa que reconocemos que hay una poesía, una literatura, comparables en todas las épocas, desarrollándose, modificándose, repletas de posibilidades". René Wellek y Austin Warren. *Teoría literaria*. Biblioteca Románica Hispánica. Editorial Gredos. Madrid, 1953. Pág. 70.

cia. Estas finalidades deberán cumplirse dentro de un criterio de perfecta integración humana, para satisfacer armónicamente, tanto las exigencias del individuo como de la sociedad." Agrega: "Los profesores deben desenvolver sus respectivos programas con amplitud, guiados por un criterio mucho más filosófico que especialista. Al desarrollarlos, buscarán las relaciones con las materias afines y con los problemas generales del saber humano. Debe abandonarse la errada y desmedida aspiración de querer dar al educando todos los conocimientos pertinentes. No debe olvidarse que la cultura que se proporciona en el Liceo no es la única ni puede ser completa, ya que sólo representa un paso inicial en la adquisición —durante toda la vida— de los conocimientos y habilidades que se exige al hombre actual. Importa, pues, que el colegio, junto con impartir ciertos conocimientos, se preocupe preferentemente de capacitar a los jóvenes para seguir educándose: debe despertar las inteligencias, capacitarlas para la reflexión y estimularlas a la investigación personal".

Aunque podrían discutirse algunos aspectos de estos fines, nos parece que ellas constituyen uno de los aciertos del programa secundario. A pesar que, posteriormente, no se correlacionan las finalidades expuestas y los contenidos programáticos. Tomando como base su aceptación y en la creencia que el profesorado las conoce o recuerda a menudo, es conveniente comprobar si se realizan o fracasan al ser aplicadas a la enseñanza que nos preocupa.

En la actualidad, ¿cumple la enseñanza de la literatura con esta formación integral de la personalidad y logra ese despertar inquietudes? Si no lo hace, ¿el culpable es el programa, el profesor o los contenidos programáticos? ¿Qué aspecto de esos fines corresponde predominantemente a la literatura? ¿De qué modo debe enseñarse para que se logren los efectos deseados?

Enfrentémosnos a las inquisiciones anotadas. La enseñanza de la literatura exige como finalidad primera y esencial la formación del gusto literario y el despertar en el educando el interés por conocer, comprender y gustar las obras de arte literario<sup>6</sup>.

Es, tal vez, la literatura el medio más eficaz e íntegro para realizar la finalidad general del programa. Sin embargo, nuestra enseñanza, normalmente, no despierta la afición hacia ella, ni forma el gusto literario, ni inyecta inquietudes literarias para después que el joven egrese del Liceo. Esto se obtiene en un número reducido de alumnos que no son productos exclusivos, en este aspecto, del Liceo, sino de actividades extraprogramáticas, del ambiente familiar o la compañía de amigos que han fomentado sus inquietudes. Es un compromiso social y profesional reconocer que la enseñanza hasta el momento, en no pequeño grado, ha fracasado. Lo que el alumno adquiere son conocimientos yuxtapuestos a su personalidad, conocimientos que en los exámenes y pruebas puede repetir —fechas, datos históricos o biográficos, títulos de obras, etc.—, pero que no han sido integrados vitalmente. No recibe los elementos para poseer una perspectiva propia, individual, que lo capacite para juzgar y calificar. El adolescente acumula datos de fácil olvido. No es capaz de tomar un texto, de entenderlo y comprenderlo. De manera general, usa sólo dos adjetivos para calificar lo leído: "latoso" o "entretenido". La literatura le sirve sólo para eliminar o hacer menos largo el tedio.

Se suele culpar al programa de este estado de cosas. Se afirma que la enorme cantidad de temas y autores no permite un tratamiento detenido de la materia y sólo es posible presentar un panorama. En apariencia, es una razón sólida. Mas, únicamente en su cobertura. La enseñanza de la literatura no es pasar un programa. La enseñanza de la literatura —lo hemos dicho y lo dice el programa— es formar a los alumnos mediante los textos y no hablar sobre la mayor cantidad de temas o autores. Si el método de *pasar* el programa, cueste lo que cueste, implica la negación del logro de los propósitos, hay que prescindir de él y elegir las obras que sirvan para ello. El profesor que piense que esto va contra el programa, quiere decir que no lo conoce o no lo ha leído con la atención suficiente. Este deja cierta libertad para seleccionar las materias. El programa es un guía, una pauta, no un casillero del cual hay que usar todas sus casillas. Aún más, si no lo dijera el programa, cada profesor debe tener la con-

cumplir la finalidad general, con toda seguridad, el paso de mayor trascendencia es lograr el fin particular y especial que asignamos a la enseñanza de la literatura.

<sup>6</sup> En una nota anterior, observamos que nuestro trabajo conlleva una restricción. Reiteramos que educar no es sólo lo que hemos indicado. Existen fines más generales. Entre ellos es fundamental la transmisión del acervo cultural. No es, repetimos, nuestra intención tratar todo el problema educacional. No se debe olvidar, sin embargo, que para

ciencia que ese sistema no sirve para concretar los fines que se pretenden y, si es inútil, lo cuerdo es eliminarlo. No podemos olvidar que tenemos en nuestras manos mentalidades adolescentes, normalmente indecisas y vacilantes, y nuestra labor es formarlas. Si nuestros métodos son erróneos, es urgente abandonarlos. La actitud vital del hombre contemporáneo —reflejada en la literatura<sup>7</sup>— y reforzada por la crisis fisiológica y psicológica de la adolescencia, no nos permite tener contemplaciones arcaizantes o timoratas. Nuestro deber es la salvación de cientos de jóvenes y no podemos justificarnos por la presencia de un programa, que paradójicamente, él mismo nos da la solución.

Si reconocemos que —en gran cantidad de colegios— no se cumple con las finalidades deseadas, ¿cuál sería el camino para resolver esta deficiencia? Aunque parezca obvio, la primera medida es que los profesores tengan plena conciencia de qué es el alumno, qué se pretende hacer con ellos y —específicamente, en el ramo de Castellano—, cómo se puede lograr el propósito mediante la enseñanza de la literatura.

No obstante, a pesar de considerar a los maestros como los elementos esenciales, no podemos prescindir de los contenidos gramáticos. Ellos constituyen el medio para lograr al fin anhelado. Necesitan, por tanto ser examinados. Naturalmente, nuestra posición exige que los educandos no reciban obras en función de la historia literaria. No digo que no se enseñe historia de la literatura. Afirmo que las obras no se deben elegir para explicar un aspecto o un vericuetto de ella. No elegir a Leandro Fernández de Moratín para demostrar el neoclasicismo español, sino para valorar su obra y hacer que los alumnos gusten de ella.

Del mismo modo, se plantea la selección

de las obras recomendables. El programa de Educación secundaria entrega una lista de autores y obras distribuidos cronológicamente. Se incluyen autores españoles, americanos y algunas referencias a europeos —en especial, franceses e ingleses<sup>8</sup>. En la práctica, se reduce al estudio de literatura española y americana, en donde se incluye la chilena. En definitiva, autores de lengua española. Cuando se considera a los europeos se hace como una referencia memorística o como nominación de autores que han influido en los hispanoparlantes.

La finalidad que se pretende en el Liceo ¿se realiza con los autores que allí se incluyen? ¿todos ellos contribuyen a despertar la afición literaria y el gusto literario? ¿Los autores extranjeros no poseen los elementos capaces?, ¿cuáles de ellos —los hispanos y americanos o los extranjeros— tienen mayores posibilidades para el éxito de nuestros fines?

En un diálogo sostenido con un quinto año de Humanidades en el Instituto Nacional, alrededor de un 90% del curso (formado por 52 alumnos), opinó que las obras que le hacíamos leer no despertaban en ellos inquietudes y deseos de volverlas a leer. Obviamente, en esta respuesta masiva influyen factores psicológicos como el menor esfuerzo, la obligatoriedad de la lectura, el resumen, la interrogación oral, la nota, etc. Cuando se habló de la trascendencia o la vigencia actual de los libros leídos, citaron como favorables y positivas a algunas de las obras extranjeras que se les hizo leer. Tal fue el caso de *Antígona*, de Sófocles, en la que descubrían valores y significados plenos de actualidad<sup>9</sup>.

¿Qué conclusión se puede obtener de este fenómeno? Los alumnos no están predispuestos a negar. Constituyen un material en espera o en potencia. Su reacción depende de lo que le entregamos.

<sup>7</sup>A modo de ejemplo, quiero recordar la caracterización del hombre contemporáneo realizada por Norberto Bobbio: "Se trata de la actitud de aquel que, alejándose del horizonte de la trascendencia y del horizonte del mundo, se retrae dentro del horizonte de su propia existencia, no para volver a hallar en su propio interior el mundo en su ser fenoménico o a Dios por la iluminación de la conciencia, sino para buscarse únicamente a sí mismo: escudriña la existencia del hombre, no para descubrir toda su riqueza, sino para cargar con toda su pobreza". Aunque es la caracterización del hombre existencialista, la hago extensiva al hombre contemporáneo en función del mismo autor: "La filosofía de la existencia es la filosofía de nuestro tiempo" (p. 14). *El Existencialismo. Ensayo de interpretación*. F. C. E. Breviarios. México, 1949.

<sup>8</sup>Programa del 5º Año de Humanidades:

2. Relaciones con otras literaturas:

a) Caracteres generales de la lírica: hebrea (salmos), griega y latina. Lírica italiana: (Petrarca).  
b) El teatro en Grecia. Shakespeare y el teatro en Inglaterra.

Programa de 6º Año de Humanidades:

1. "d) Influencia europea del clasicismo francés.  
e) Antecedentes y características del romanticismo. El romanticismo en Alemania, Francia e Inglaterra."

<sup>9</sup>En teatro, además de dos obras de Lope de Vega, de Tirso de Molina y de Calderón, se les hizo leer: *Antígona* de Sófocles, *Hamlet* de Shakespeare y *Tartufo* de Molière. No fueron obras que no comprendieran.

Nuestro concepto de literatura y los fines de su estudio nos lleva a afirmar que al seleccionarse los contenidos programáticos no se ha de partir de restricciones geográficas o lingüísticas. El criterio debe orientarse por aquello que se busca. Esto no significa prescindir de la literatura española, americana o chilena. Implica cambio de perspectiva. Ellas se estudiarán en cuanto constituyan elemento apto para la realización de las finalidades apuntadas. No puede estudiarse literatura chilena, simplemente, porque refleje nuestra realidad o describa tipos, costumbres o procesos del presente o del pasado. El objetivo no es conocer la sociología o la antropología del país<sup>10</sup>. Existen otras disciplinas que nos mostrarían en forma más real, más sensible y más exacta los fenómenos que algunos pretenden mostrar —de modo exclusivo— con el estudio de la literatura. Se desea, en ocasiones, aprehender la evolución cultural del país y se pretende usar a la literatura para ello. Nos parece un propósito —el conocimiento— perfectamente plausible y justo. Mas, de acuerdo con nuestros postulados, ésta no puede ser la preocupación primordial de la enseñanza de la literatura en el Liceo. Es necesario, sin duda, que la adolescencia conozca nuestra evolución cultural. Conocimiento que debe ser impartido a través de *Historia de Chile* o los ramos pertinentes. En ellos es perfectamente posible usar a la literatura como un elemento auxiliar. Del mismo modo, es factible recurrir a la evolución de la cultura nacional como auxiliar en el estudio literario. Pero, el objetivo de la enseñanza de la literatura no es estudiar cómo se ha transformado el país.

En lo posible, pues, hay que evitar al

alumno la pérdida inútil de su tiempo, eliminando las lecturas que no contribuyan a realizar la finalidad primera. La cultura y los contenidos culturales también pueden entregarse a través del estudio literario, mas sólo como un factor complementario, estableciendo la diferencia tajante entre la realidad literaria y la histórica.

Similar es el proceso con respecto a literatura americana: predominio de un criterio selectivo en función de las finalidades y eliminación del histórico acumulativo.

Las observaciones anteriores nos llevan a concluir que la selección debe realizarse partiendo de categorías más amplias que las geográficas. El punto de inicio es la literatura universal. Elegir los autores de valor universal y de trascendencia, siempre que sean asequibles bibliográfica e intelectualmente a los alumnos.

Otro de los problemas que es conveniente abordar, lo constituye la selección en cuanto a las épocas predilectas. En el programa escolar, se prefiere, de modo especial, a las llamadas épocas clásicas o a los "clásicos"<sup>10a</sup>. Por ejemplo, la Edad de Oro en España, algunos autores románticos españoles, algunos románticos americanos (*Maria*, de Jorge Isaacs, por ejemplo), autores chilenos del siglo pasado o de comienzos del siglo, etc. ¿Qué vigencia actual o qué mensaje cultural podemos recibir de Zorrilla lírico, de Salvador Sanfuentes, de José Antonio Sofía, etc.? Nos parece que muchos de ellos, como representantes de época, no contribuyen a la formación del gusto literario del alumno y ni siquiera aportan un contenido constitutivo de la cultura.

Se hace indispensable ofrecer la oportunidad a los maestros de dar a conocer, juntamente con los valores universales pretéritos, a los de las épocas más cercanas a la nuestra. Veamos algunos ejemplos. En literatura española, se suele estudiar hasta los autores de la Generación del 98 o un poco posteriores (Benavente, Ortega, García Lorca); en cambio, quedan totalmente fuera de programa poetas de magnitud ex-

<sup>10</sup>En cuanto a esto, hace muy poco tiempo se produjo un fenómeno digno de ser pensado. Se afirma, para acentuar el estudio de Literatura Chilena, que debe darse a conocer nuestra realidad y nuestra tradición cultural o formar la conciencia de la nacionalidad que no existe en los pueblos jóvenes. Sin embargo, esta función ha pasado a ser una especialidad para el Bachillerato actual. La asignatura de *Historia de Chile* se considera que es sólo necesario para quienes siguen una carrera relacionada con *Letras*, como si el médico, el ingeniero, el biólogo, etc., no necesitaran conocer la evolución del país en que nacieron y viven. Es verdad que el médico para diagnosticar una apendicitis no requiere haber comprendido la evolución económica del país. Empero, como hombre culto y ciudadano le es indispensable. Paradojalmente, se le quiere dar como función única a la literatura una que no le corresponde y se le resta importancia a esa misma finalidad en la educación general.

<sup>10a</sup>El término "clásico" implica una serie de connotaciones no siempre claras. Se suele usar para designar a los autores de la época greco-latina; "autores para usar en clase y por escolares"; "los autores más grandes de cada literatura", y los escritores pertenecientes a una época llamada "clásica". (Las citas corresponden a expresiones de Henri Peyre *¿Qué es el Clasicismo?* F. C. E. México, 1953, págs. 32-33).

Lo usamos, al referirnos al Liceo, en las tres últimas significaciones.

traordinaria, de sensibilidad y de actitud poética trascendente, como León Felipe y Miguel Hernández. El problema es mucho más acentuado en literatura americana. Figuran en el programa escritores hasta del primer cuarto del siglo XX. Algunos de discutible valor. Quedan, sin mencionar siquiera, poetas y novelistas que han integrado lo americano a la cultura universal, que han realizado obras de valor y belleza, que plantean problemas actuales del hombre americano y, sin embargo, permanecen en la anonimía. Así, la literatura americana es, de modo tradicional, para el estudiante de Liceo, sólo Rubén Darío y algunos de los novelistas de la época del realismo.

Hemos señalado la necesidad de formar al educando. La lectura de obras de épocas pasadas sumergen al joven en la tradición literaria e histórico-cultural. Mas, requiere, conjuntamente, un saber enfrentarse a los problemas actuales. La novela, la poesía, el drama, el ensayo revelan las angustias del hombre contemporáneo. La lectura orientada y meditada de algunos de los escritores del presente otorga los elementos para continuar en esta órbita literaria. El no hacerlo bien puede sumir al adolescente en lecturas desquiciadoras. No porque ellas mismas lo sean, sino porque el lector no sabe enfrentarse a ellas. Está habituado a leer obras en las cuales no se muestran sus propias interrogantes. Cuando encuentra este tipo de literatura toma posiciones sin reflexionar. Estamos convencidos que los alumnos del Liceo no rehuyen la lectura en sí misma. Lo que rechazan son los libros que no tienen un contenido vital inmediato. No podemos olvidar que la adolescencia lo ve todo en función de sí misma. Hagamos uso de esta posibilidad y lograremos nuestros fines conjuntamente con orientar al alumnado en la problemática literaria de hoy.

Sabemos que este problema es, en sus detalles o aspectos parciales, merecedor de un trabajo aún más extenso. No hemos pretendido resolver del todo lo planteado. Nos interesaba llamar la atención hacia la urgencia que significa transformar este estado de cosas. La educación secundaria, en cuanto a la enseñanza de la literatura, es deficiente, no cumple con las finalidades generales ni con las especiales.

\*

Al iniciar nuestro trabajo, hicimos hincapié en que el punto de partida, en el

liceo y en la Universidad, es el mismo: la literatura; que ambos representan sólo dos hitos del mismo problema. Si la enseñanza universitaria se orienta bien y sus productos son valiosos, también la educación liceana tiene la posibilidad cierta de experimentar un cambio positivo.

Resolver lo planteado presenta menos dificultades en lo ya examinado, puesto que un organismo oficial ad hoc expresó con claridad sus fines. No sucede de igual modo en la Universidad. No obstante, nuestra Universidad es un organismo superior. Como tal, le cumple sustentar los principios básicos de toda Universidad: transmitir cultura, investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia.

Ortega y Gasset señaló que la tarea universitaria ineludible es "crear de nuevo en la Universidad la enseñanza de la cultura o sistema de las ideas vivas que el tiempo posee"<sup>11</sup>. El mismo pensador español agrega una función, que es de extraordinaria importancia en nuestro caso, al mencionar la "enseñanza de las profesiones"<sup>12</sup>.

De este modo, la función de la Universidad se integra por:

- a) Transmisión de cultura;
- b) Enseñanza de las profesiones, y
- c) Investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia.

Estas serían las finalidades generales a la Universidad. Junto a ellas, es necesario plantear algunas de carácter especial. Nuestras observaciones se referirán sólo a las instituciones encargadas de la formación de profesores de Literatura. De modo especial, al Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile.

El material humano con el cual se cuenta es del todo diverso al del Liceo. El alumno universitario posee ya una inquietud y la labor consiste —en este campo— en acentuarla y sustentarla sobre bases sólidas y científicas. Por lo tanto, la orientación no es sólo hacerles gustar las obras literarias, sino, a la vez —y sobre todo—, darles los conocimientos pertinentes acerca de ellas. El goce individual, personal, hedonista, frente a la obra literaria, no es el interés esencial del profesor universitario. Conside-

<sup>11</sup>José Ortega y Gasset: "Misión de la Universidad", en *El libro de las misiones*. Colección Austral N° 101. Espasa Calpe Argentina. Buenos Aires, 1950. 5ª edición. pág. 66.

<sup>12</sup>*Ibidem*, pág. 70.

ra como un hecho la existencia, en el alumno, de una afinidad por la lectura. No se trata de despertar inquietudes literarias inexistentes. Ellas, necesariamente, deben existir en quien ha elegido esta carrera universitaria. Si no existen, quiere decir que el tal alumno llegó por casualidad. Es una excepción y como tal no cuenta para nuestros fines. La enseñanza se basa en lo general, no en las excepciones negativas.

Las características del alumno y el llegar a la Universidad en la búsqueda de una profesión, son los elementos con los que se cuenta. ¿Cuál es la tarea de la Universidad mientras el joven permanece en ella?

- |                        |   |  |                                       |
|------------------------|---|--|---------------------------------------|
| I. LLEGA:              | { | 1. Afición literaria.  |                                       |
|                        |   | 2. Deseo de  | {                                     |
|                        |   |  | a) Profundizar en lo conocido.        |
|                        |   |  | b) Conocer lo que intuye.             |
|                        |   |  | c) Elementos de trabajo.              |
|                        | { | 1. Como individuo: desarrollar y satisfacer sus inquietudes. |                                       |
| II. EN SU PERMANENCIA: |   | 2. Como profesional:   | {                                     |
|                        |   |  | a) Conocimientos amplios y profundos. |
|                        |   |  | b) Acentuar las primeras inquietudes. |
|                        |   |  | c) Estado actual de la ciencia.       |
|                        |   |  | d) Métodos de investigación.          |

El conocer el material con el que se cuenta —el alumno— y la claridad con respecto a lo que a la Universidad cumple darle, nos permite enfrentar a la realidad pedagógica universitaria.

Hay un primer hecho significativo. He escuchado a mis alumnos de Liceo que ellos consideran que los profesores egresados recientemente del Pedagógico poseen, en general, una actitud y métodos renovadores. Afirmación que muestra, en principio, que la Universidad está entregando algunos elementos deseados.

No nos corresponde historiar la enseñanza de la literatura en la Universidad y no nos preocupará el problema en el pasado. Nos interesa la Universidad "aquí y ahora". Qué es lo que hace y qué le falta por hacer. Nos interesa el presente y el futuro de ellas y de la educación nacional.

En su organización administrativa, el Instituto Pedagógico tiene la posibilidad de concretar las finalidades teóricas enunciadas. Existen las Cátedras que contribuirían a esta formación. El alumno tiene

Nos parece que esta dación implica una dualidad de enfoque: el alumno como aficionado a la literatura y como futuro profesional.

En cuanto a lo primero, desarrollar y satisfacer, en lo posible, esas voliciones iniciales. En lo segundo, entregarle un método de trabajo, conocimiento amplio y profundo de aquello que va a enseñar, acentuar las primeras inquietudes, darle métodos para la investigación personal y, finalmente, impregnarlos de modo total con el estado presente de las ciencias literarias.

Esquemáticamente, podríamos representarlo del modo siguiente:

frente a sí las Cátedras, que lo formarán en su especialidad: *Literatura Española, Literatura Americana, Literatura Chilena*; se le ofrecen también aspectos de la literatura universal: *Literatura General*; instrumentos teóricos, en especial, además de los prácticos en las Cátedras mencionadas: *Composición literaria y Estética literaria*.

A través de estas Cátedras es posible realizar las finalidades deseadas<sup>13</sup>. Tal vez, la única que no aparece explícitamente es la de los "métodos de investigación". Se realiza en las Cátedras mismas y mediante los *Seminarios* y la *Memoria*. Constituyen la adquisición y la práctica necesaria para darle forma. No es ésta la oportunidad de argüir acerca de la verdad o lo indispensable que es entregar al futuro profesor mé-

<sup>13</sup>No se me oculta que sólo mediante estas cátedras no se formaría un hombre culto ni a un profesional íntegro. Sin duda, sería necesario mencionar a otras cátedras, tanto en la especialidad como en los ramos generales. En cuanto a la especial, actualmente, nadie niega que no es posible estudiar literatura si no se conocen las materias lingüísticas.



todos de investigación. Quienes piensan en eliminar *Memoria*, al parecer, lo creen innecesario.

En principio, entonces, la Universidad está organizada para ofrecer al educando el concretar sus anhelos, tanto individuales, profesionales como universitarios. No significa, empero, que se haya cumplido siempre con el ideal. Los planes teóricos y generales son aplicados y realizados por hombres. Durante mucho tiempo una causa del estado de frustración mencionado fue la presencia de profesores que no cumplían con los rasgos ideales de un profesor universitario, carentes de las inquietudes del momento, sin formación sólida en sus materias y en las afines, sin la responsabilidad suficiente para sus trascendentes funciones. Aunque debiera ser la primera preocupación de las autoridades calificar adecuadamente su personal docente —desde el Catedrático más antiguo hasta el último ayudante—, no nos referiremos a este aspecto general de la Universidad. Nos interesa —lo hemos reiterado— una zona menor. Por lo demás, existe una fuerza —la principal afectada en estos casos— que reacciona cuando se satura de una situación de este tipo y produce el cambio necesario. Es uno de los rasgos positivos de los alumnos que desean lo mejor para la Universidad. Es una fuerza peligrosa, porque no es la labor que le corresponde. No es función del alumnado calificar a los profesores. Sin embargo, en la situación actual, de algún modo ha contribuido al progreso.

Si teóricamente es asequible el ideal, debemos reconocer también que el Instituto Pedagógico, en estos momentos, da gran parte de ello. Los alumnos egresados adquieren una formación más o menos profunda en los temas más importantes y se les entrega la teoría actualizada y métodos de trabajo. Este estado de cosas se debe, de manera esencial, a que el personal docente y auxiliar ha superado, en algún grado, los factores negativos señalados en el párrafo anterior. Transformación debida, sin duda, a la preocupación de algunos Catedráticos por elegir, formar y guiar a elementos que consideraron que podrían ser útiles a la Universidad. El alumnado recibe, en estos momentos, el fruto de su esfuerzo silencioso. Es importante seguir con su política, pues no se encuentra del todo consolidado. Una vacilación de su parte o de sus discípulos puede llevar al caótico estado al cual nos hemos referido.

Sin embargo, en el distribuir administrativo de las Cátedras se presentan algunos factores de índole negativa. Uno, la ausencia, en gran parte, de correlación entre las Cátedras. Otro, la falta de contacto y de porosidad entre ellas. Un tercero, la errada ubicación de algunas.

Examinemos, con brevedad, a cada uno de ellos.

Es una falla indudable que diferentes Cátedras traten los mismos períodos históricos e histórico-literarios en diferentes años, con lo cual se produce la desorientación del alumno y un gastar energías en vano. Se da el caso, en la actualidad, que el Renacimiento se estudie en una Cátedra en 2º año y el mismo período en otra en 3º. En apariencia, no sería negativo. Si lo es cuando se comprueba que en 2º se estudian las influencias del español en América y que el español sólo se ve en 3º. El proceso, naturalmente, debería ser inverso. Primero el influyente y después el influido. Similar es el caso del Barroco americano que también se estudia en segundo y el español en tercero. Se trata a algunos gongoristas americanos y no se conoce debidamente a Góngora. O se pierde el tiempo o se le exige a los alumnos que estudien al mismo tiempo a Góngora, lo que volverán a hacer en tercero en forma más profunda, no ya sólo como referencia sino como tema central.

El segundo, la carencia de porosidad entre las Cátedras, es, tal vez, el de más fácil solución. Origina problemas semejantes al anterior. Algunas desconocen de manera casi completa lo que se realiza en las otras. No se trata que una o dos marquen la línea a seguir. Lo deseable es que, sin someterse una a otra, la enseñanza adquiera un sentido de integración favorable a las propias Cátedras y, sobre todo, a los alumnos. Lo mismo sucede cuando diferentes Cátedras exigen las mismas lecturas, prescindiendo que se han sido dadas en otra; o, lo que es peor, libros leídos por los alumnos en una Cátedra, aparentemente les sirve sólo para rendir la prueba o examen en esa Cátedra, porque esas lecturas no son aprovechadas en las otras. Podría argüirse que es labor del alumno usar de sus lecturas en las diferentes Cátedras. Mas, si no han escuchado jamás a un profesor referirse a tal o cual libro, es natural que se produzca en ellos una reticencia a su empleo. Lo anterior es, simplemente, un proceso descriptivo. Es lo que suele darse y lo que vemos.

El tercero, la ubicación de algunas Cátedras. El caso más manifiesto, creemos que es *Literatura General*. Está ubicada en primer año. Al parecer, se pensó en que es necesario un panorama, la visión general y luego especializarse. En literatura, este sistema suele no dar frutos. Lo general no se puede aprehender, captar en su debida forma, sino como un resultado del estudio particular. La experiencia revela que el provecho obtenido no es el que se podría o debería conseguir. La causa: los alumnos no se encuentran suficientemente capacitados todavía<sup>14</sup>. En cambio, una vez que han realizado sus estudios especiales de literatura —sea española, francesa o inglesa—, la posibilidad de aprovechar al máximo *Literatura General* nos parece más cierta.

Reconocemos que solucionar los problemas aquí planteados no es fácil. Mas, no es posible olvidarse de ellos y se hace necesario enfrentarlos.

En conclusión: nos parece que, desde el punto de vista administrativo, la Universidad está estructurada de manera que puede entregar al educando lo que necesariamente debe dar en su función universitaria y profesional: cultura, formación profesional y métodos de investigación. Sin embargo, esto no se realiza de modo ideal por la existencia de profesores que no cumplen con los requisitos universitarios, una distribución defectuosa de algunos cursos y una falta de contactos y de porosidad entre las diferentes Cátedras.

\*

Cuando abordamos cómo se debería enseñar la literatura en el Liceo, asumimos

<sup>14</sup>Un ejemplo de este fenómeno podría ser el siguiente: Uno de Preseminarios de Literatura General este año es sobre Franz Kafka. Los alumnos reconocen que no entienden mucho y el Ayudante se lamenta que los asistentes no comprenden algunos de los aspectos más interesantes del autor de *El proceso*. Ambos —Ayudante y alumnos— tienen plena razón. Hablar a los alumnos de primer año de 'sujet', 'fábula', modo narrativo, el simbolismo, etc., es partir sobre una base falsa: no se encuentran preparados para esto. Prescindir de estudiar estos aspectos de Kafka es también lamentable. Explicar cada uno de los conceptos implica no alcanzar a estudiar a Kafka. La solución: esperar que los alumnos estén preparados. Si se espera —mientras está con *Literatura General* en primer año— se pierde la oportunidad de conocer a un autor de tanta importancia e interés. En cambio, esta cátedra en quinto año o después de los estudios de literatura significa eliminar gran parte de los impedimentos.

una posición eminentemente hedonista, que no implicaba, de modo necesario, la ausencia de una visión científica. No queremos que se piense que el estudio debe ser similar en la Universidad. Hay quienes lo creen así. Al llegar, se molestan o decepcionan porque el profesor aplica métodos y posiciones teóricas. Para quien está acostumbrado, por ejemplo, a examinar el reflejo de la "vida", o lo "social", o las "representaciones psíquicas" en una novela, le es muy extraño y absurdo el estudio, verbi-gracia, de la estructura narrativa o la participación del 'hablante' o 'narrador'. Para aquel que piensa que la obra es siempre expresión del autor y que la misión del estudioso es encontrar las equivalencias vitales y las literarias, le parece que es una aberración distinguir entre *autor* y *hablante ficticio*.

Los que así piensan, olvidan que la enseñanza en el Liceo y en la Universidad es diferente y que el conversar sobre literatura en el café es muy distinto al quehacer universitario.

Por lo anterior, es conveniente detenerse, sin excesiva latitud, en el método de estudio literario en la Universidad.

Señalamos, en páginas anteriores, que el punto de partida es el mismo en el Liceo y en la Universidad: la literatura. La finalidad no es idéntica. Luego, los métodos son diferentes. Así, el estudio debe iniciarse en los elementos fundamentales: AUTOR-TEXTO-PÚBLICO. Enseñar literatura significa enseñar a conocer el texto literario. Si, en el Liceo, consistía en hacer gustar y valorar, en la Universidad el proceso es muchísimo más complejo. El punto de partida: el texto. La meta: su conocimiento científico y, de consuno, la historia literaria y la integración cultural. Los métodos simplemente expositivos y panorámicos no cumplen esta función.

Examinemos, en forma sucinta, a cada uno de los elementos considerados como fundamentales:

El texto literario no es sólo un objeto ideal, sino que a la vez material. Existe en alguna parte y se conserva en elementos de carácter material, destruibles. En el Liceo, interesaba sólo como *creación*, con todas sus implicancias en referencia. Mas, en la Universidad, antes de estudiarlo de ese modo, es preciso considerarlo en su materialidad. Aunque lo más importante es el texto como obra de arte literario, no puede prescindirse de los llamados *supuestos filo-*

*lógicos*<sup>15</sup>. En esta etapa, incluimos el texto y su autenticidad, las ediciones más importantes o modificadoras, la fecha, tanto de creación como de publicación. Podría considerarse que esto no es literatura. En efecto, no lo es. Pertenece a la historia literaria. Constituye, eso sí, el paso previo e indispensable para el estudio serio de la literatura. De otro modo, es posible afirmar o concluir sobre una base destructible en cualquier instante. Un estudio que quiera ser serio implica detenerse en los supuestos filológicos. No son ellos un fin en sí mismo. Representan la solidez de las bases. El error, en gran parte, del positivismo de fines del siglo pasado, y de comienzos del presente estuvo, precisamente, en el olvido de esta premisa y sólo se quedaban en el aspecto inicial del investigar. Más tarde, el idealismo —Spitzer, Vossler, etc.— ha venido a complementar aquel primer paso. No se debe olvidar, sin embargo, que las interpretaciones de los idealistas sólo fue posible por la existencia del estudio positivista. Caso representativo es el *Poema de Mio Cid*. Conocemos, en la actualidad, magníficas interpretaciones de Leo Spitzer, Dámaso Alonso, Pedro Salinas, Américo Castro, Gustavo Correa, etc., en las que el hecho inicial es el estudio de Ramón Menéndez Pidal<sup>16</sup>. El análisis de los *supuestos filológicos* es, sobre todo, importante en las obras no contemporáneas. En cambio, en obras del pasado, es absolutamente necesario. Mayor aun cuando se trata de textos medievales o clásicos. No se podría interpretar, por ejemplo, el *Lazarillo de Tormes*, antes de referirse a las tres ediciones del

año 1554 y las diferencias textuales de la de Alcalá o la de Burgos, y enfrentarse al problema de cuál es anterior.

Una vez que se han resuelto o, por lo menos, planteado los problemas del *texto*, es posible pasar al estudio de la obra como creación o como expresión de un individuo o de la sociedad. No se trata ya de hacer gustar o calificar la obra. El proceso es, universitariamente más amplio y profundo. No pretendo —y está lejos de mi deseo— dictaminar cuál es el método que los profesores universitarios deben usar. Mi intención es puntualizar que el método de estudio de la literatura en la Universidad es distinto. Abandonar la posición hedonista y asumir una científica. El gustar o no gustar es una cuestión personal de cada lector.

El centrarse en la obra exige un examen de los contenidos: el reflejo de la realidad, los personajes, los problemas filosóficos, los sociales, la presencia de la tradición, su ubicación en la historia literaria, etc.; el estudio de la técnica empleada: examen del narrador, la estructura, el tiempo, etc. (si es narración), la técnica dramática, escenografía, las unidades, fusiones de géneros, etc. (si es obra teatral). Sobre todo, en estos últimos aspectos, el quehacer universitario es entregar al educando el estado actual de la ciencia.

El público debe ser enfocado no sólo como un receptor pasivo. De qué modo influyó en la obra, cómo era, cuáles eran las ideas que predominaban. Es un determinante que, de algún modo, adquiere un carácter individual. De manera similar, el estudio no es sólo del público contemporáneo al autor, sino, además —y esto únicamente, en función de la obra—, qué han visto o pensado públicos posteriores. Por último, enfrentar a la obra con el lector de hoy y probar su conocimiento como objeto histórico —representativo de épocas pretéritas— y, al mismo tiempo, su valor existencial presente. Su posible vigencia en las generaciones actuales. De este modo, el alumno universitario entra en la obra y se impregna de las tradiciones y valores culturales.

Los contenidos programáticos tampoco pueden orientarse en la Universidad por las premisas establecidas para el caso del Liceo. Se forman especialistas y el deber es el conocimiento profundo de la especialidad. Por tanto, no se trata de incluir autores que formen el gusto literario o la afición por la lectura, sino de aprehender con intensidad las materias de cada Cáte-

<sup>15</sup>Usamos la expresión divulgada por Wolfgang Kayser en *Análisis e interpretación de la obra literaria*. Biblioteca Románica Hispánica. Editorial Gredos. Madrid, 1954.

Es preciso señalar que no seguimos con la expresión en su totalidad al investigador alemán. El incluye en los *supuestos filológicos* a la *determinación del autor*, lo cual para nosotros se excluiría. Creemos que a pesar que el *autor* tampoco es la obra misma, él es un determinante de tipo muy diferente a la *edición crítica y segura del texto*, la fecha de composición o las posibles modificaciones de ediciones posteriores a la primera.

<sup>16</sup>Podrían citarse muchos ejemplos de esta afirmación. Sólo quiero recordar, a modo de ejemplo, que gran parte de la interpretación que Américo Castro (*La realidad histórica de España*. Editorial Porrúa. México, 1954) hace del *Poema del Cid* se sustenta en las investigaciones de Ramón Menéndez Pidal. Da como un hecho indiscutible la "historicidad" del poema y sobre esta base realiza su interpretación: "La inteligencia de tal hecho (la "historicidad") sólo será posible si tenemos a la vista el panorama musulmán del castellano" (p. 251).

dra, ya sea Literatura Española, Literatura Americana o Literatura Chilena. Es necesario comprender que el estudio universitario y profesional implica muchísimo más que el conocimiento mínimo que se imparte en el Liceo. La seguridad personal, la eficiencia en la profesión, el prestigio de los profesores —en el establecimiento y en la sociedad— sólo se podrán obtener mediante el estudio intenso y calando en los temas en profundidad. Las visiones panorámicas, dosificar los conocimientos de acuerdo con el mínimo que se va enseñar significa fomentar el fracaso educacional, contribuir a que los maestros no cumplan su función y que junto a la decepción personal reafirmen la menor valía que el profesor encuentra en la sociedad en el momento presente.

En conclusión: el estudio de la literatura en la Universidad no es, con exactitud, igual que en el Liceo. Su punto inicial es el mismo: estudiar, conocer, comprender la obra literaria. Empero, el elemento humano, con el cual se cuenta, y las finalidades especiales en cada caso, implican el uso de métodos distintos. El estudio universitario exige profundidad y actitud científica, métodos científicos y actualidad en los conocimientos de la ciencia de la literatura. El resultado humano no es sólo un aficionado a la literatura sino un especialista que conoce varios temas en profundidad y que adquirió —durante su permanencia— métodos de trabajo que podrá aplicar posteriormente a los temas no estudiados. Lo que se debe entregar a la sociedad es un especialista culto con inquietudes y métodos renovadores que impidan la estratificación humana.